

KOMPETENCIÁK SZEREPE, MÉRÉSI LEHETŐSÉGEK AZ OKTATÁSBAN ÉS A MUNKAERŐPIACON

BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA

PhD, főiskolai adjunktus, Nyíregyházi Egyetem, Társadalom és Kultúratudományi Intézet
e-mail: karpati.dora@nye.hu

Változó világunkban a felsőoktatási intézmények számára egyre jelentősebb és folyamatosan felmerülő kihívást jelent, mire készítsék fel hallgatóikat, milyen kompetenciákkal vértézzék fel őket, hogy helytálljanak a munka világában. A kompetenciamérés viszonylag új területnek számít a hazai felsőoktatásban számos megválaszolandó kérdéssel. A tanulmány a felsőoktatási kompetenciamérés szakirodalmának feltérképezését tűzi ki céljául.

Kulcsszavak: kompetencia, Magyar Képesítési Keretrendszer, kompetenciamodellek, kompetenciamérés

ABSTRACT

In our changing world higher education institutions are facing a growing and constantly present challenge how to educate their students, which competencies to develop for their graduates to become successful at work. Competence assessment is a new area in Hungarian higher education with many questions to answer. The article aims to map the literature in the field.

Keywords: competence, Hungarian Qualifications Framework, competence models, competence assessment

BEVEZETÉS

A kompetencia azon készségek és képességek együttesét jelenti, amelyek támogatják az egyént a problémák megoldásában, a problémamegoldó hajlandóságban. A kompetencia magában foglalja az egyének tudását, tapasztalatait, személyes adottságait (Bakos 2006).

Manapság már a nevelő-oktató intézményekben nem elég csak ismereteket közvetíteni, hanem fel kell készíteni a gyermekeket-fiatalokat a megszerzett tudásanyag változatos helyzetekben történő alkalmazására is. A tudás mennyiségének pusztá gyarapítása mellett a készségeket, jártasságokat, az attitűdöket és értékeket, a személyiségvonásokat és motívációkat is fejleszteni kell.

Ha sikerül megbízható standard eszközökkel mérni azokat a kompetenciákat, amelyekre a

hallgatók a tanulmányaik során szert tesznek, az ilyen eredmények sokkal tartalmasabb és relevánsabb visszajelzést adnak majd a felsőoktatási intézményeknek arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói képességek fejlesztésében, és hol vannak azok a pontok, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

KOMPETENCIÁK AZ OKTATÁSBAN ÉS A MUNKAERŐPIACON

A tanulási eredmények azt rögzítik, hogy milyen eredményeknek kell megjeleníteniük a tanulási folyamat (a képzési program) végén. A kimenet alapú megközelítés során azt írják le, hogy a képesítés megszerzésekor milyen kompetenciák birtokában kell legyen a hallgató, illetve milyen szakmai feladatok elvégzésére legyen képes (Halász 2006).

Az egyes elemek alatt megjelenő tanulási eredmények egymással összefüggnek: horizontálisan kiegészítik egymást, vertikálisan pedig világosan elkülönülnek egymástól (a felsőbb szintre sorolt tanulási eredmények az alsóbb szinten már megszerzett tanulási eredményekre építkeznek). Az egy sorban leírt elemek bármelyike a kompetencia tartalmát és szintjét tekintve konzisztens kell, hogy legyen a másik három elemmel. Az egyes szintek pedig egymásra épülnek, ezért a megfogalmazásoknak tartalmazniuk kell olyan nyelvi eszközöket, amelyek utalnak erre az építkezésre, arra, hogy egy adott kompetenciaelem egyre összetettebb, illetve magasabb szintű (Tót 2015).

A kulcskompetenciák fejlesztése érdekében fontos, hogy minden tanuló magas színvonalú oktatásban részesüljön, másrészt pedig, hogy csökkenjen az iskolai lemorzsolódás.

A MAGYAR KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER (MKKR)

Az Magyar Képesítési Keretrendszerben az egyes képzési szintek leírása a kompetencia három alkotóelemét tartalmazza (tudás, képesség, attitűd), ezek kiegészülnek egy negyedikkel, a kompetenciákat jellemző autonómia és felelősségvállalás elemmel (EU 2008).

A képzési kimenetek megfogalmazásának különböző szintjei vannak, így az egyes szinteket jellemző tanulási eredmények is ennek megfelelően különböznek. Bár a tanulási eredmények leírásának formai elemei hasonlóak, a tartalmat tekintve értelemszerűen eltérnek egymástól az MKKR, a szakterületi kimeneti leírások, az egyes szakok, tantervek és a tanóra szintjén megfogalmazódó kimeneti követelmények. Ugyanakkor célszerű, ha az egyes képzési programok, képezések, kurzusok, modulok tanulási eredményekben történő leírása az eddig kialakult konszenzusok és minták szerint történik, hiszen ez az egyik

feltétele annak, hogy a keretrendszer rendszerként működhessen (1. táblázat).

1. táblázat. A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) által alkalmazott 4 deskriptor tartalma

Tudás	Tények, fogalmak, tételek, törvényszerűségek, elméletek, összefüggések ismerete. A leírásoknak a tudáselemek kiterjedtségét, mélységét és szervezethez kell jellemezniük, speciális, az adott szakra jellemző összefüggésrendszerbe helyezve.
Képesség	A tudáselemek gyakorlati alkalmazása, tevékenységekre, feladatok megoldására való képességek, problémamegoldás.
Attitűdök*	Az attitűdök érzelmi, gondolati és viselkedésbeli összetevőkből állnak. Ebben a kompetenciaelemen az adott szakma művelésével kapcsolatos nézetek, motiváció, gondolkodási és cselekvési mintázatok, a tanulásra és a munkára vonatkozó értékelő viszonyulások jelennek meg. Ebben a kategóriában fogalmazódnak meg – az adott szakra egyedi jellemző elemek.
Autonómia és felelősség*	Ez az elem eltér a másik háromtól, amennyiben nem a kompetencia tartalmi alkotóeleme, hanem a kompetencia adott helyzetben történő használatát jellemző autonómia és felelősség szintjét írja le. A megfogalmazáskor mérlegelni szükséges az adott kompetenciákra jellemző cselekvési helyzetek rutinszerűségét vagy újszerű voltát, esetleg előre nem kiszámíthatóságát, és azt, hogy a felelősség a saját munkatevékenységre, másokéra (egyénkére vagy csoportokéra), esetleg a tevékenység különféle következményeire vonatkozik.

*E két leíró jellemző eltér az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szerkezetétől és a más országok által használt megoldásoktól. Az EKKR-ben a három oszlop közül a harmadik együtt tartalmazza az attitűdök és az autonómia és felelősségvállalás elemeit. A keretrendszer hazai fejlesztőinek döntése alapján ez a két leíró jellemző a magyar keretrendszerben önállóan szerepel.

Forrás: Magyar Képesítési Keretrendszer, 2015

A NAT ÁLTAL MEGHATÁROZOTT KULCSKOMPETENCIÁK

A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, melyre minden egyénnek szüksége van a személyes boldogulásához, s fejlődéséhez, valamint a társadalmi beilleszkedéshez.

Mind egyik egyformán fontos, mivel mind egyik hozzájárulhat a sikeres élethez egy tudás

alapú társadalomban. Felértékelődik az egyén tanulási kompetenciájának a fejlesztése, mely az egész életen át tartó tanulás folyamatában formálódik. Az EU (2006) által ajánlott kulcskompetencialista legtöbb elemének helye tartalmi szempontból megtalálható a Nagy József (2002) által kidolgozott rendszerben:

- Anyanyelvi kommunikáció;
- Idegen nyelvi kommunikáció;
- Matematikai kompetencia;
- Természettudományi és technológiai kompetenciák;
- Digitális kompetencia;
- A tanulás tanulása;
- Személyközi és állampolgári kompetenciák;
- Vállalkozói kompetencia;
- Kulturális kompetencia.

A kulcskompetenciák közé egyfelől a hagyományos készségek tartoznak, pl. az anyanyelven, idegen nyelven folytatott kommunikáció képessége. A digitális készségek, az írni és olvasni tudás képessége, valamint az alapvető matematikai és természettudományos/műszaki készségek.

Másfelől pedig ún. horizontális képességek: a tanulni tudás képessége, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség, a kulturális tudatosság, valamint a kreativitás.

Sok kompetencia részben fedi egymást. Az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Számos olyan fejlesztési terület van, amelyik mindegyik kompetencia részét képezi: pl. a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése. Mindez azt a célt szolgálja, hogy a tanulók minél jobban ki tudják bontakoztatni a személyiségüket (EU 2006).

KOMPETENCIAMÉRÉS

A kompetenciamérés lényege éppen az, hogy nem a formális végzettségről kíván adatokat nyújtani, hanem az e mögött meglévő vagy e mögül éppen hiányzó valóságos képességekről. A figyelem középpontjában az áll, hogy a munka során milyen kompetenciák megszerzése szükséges a munkavállalók részéről, illetve a képzési folyamat eredményeként mely készségek ismertethetők el. Ezeknek a területeknek fejlesztése azért kiemelten fontos, mert a világ, a társadalom és a gazdaság is változik, így új képességekre, készségekre van szükség.

Az elmúlt évtizedben számos ország kezdte meg olyan mérési rendszerek kiépítését, amelyek célja a felsőoktatásban tanulók által elsajátított képességek felmérése. Ezek részben jóval korábban elindult intézményi szintű kezdeményezésekre épülnek, részben kormányok vagy kutató-fejlesztő műhelyek kezdeményezték, indították el őket. Egy 2008 elején megjelent elemzés (Nusche 2008) 18 ilyen kezdeményezést mutatott be, részletesen elemelve ezek jellemzőit. Ezek közül egyet érdemes itt külön is megemlíteni: ez a „Spellings-jelentés” által is ajánlott Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés, a „CLA” (Kiss 2010; Klein et al. 2010).

KOMPETENCIAMODELLEK

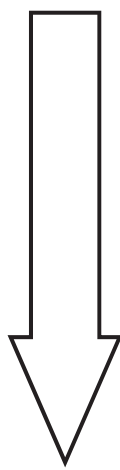
Többféle kompetenciamodell ismert, melyek a kompetenciákat különböző típusokba, szintekbe sorolják. Az amerikai modellek a személyes és szociális képességeket hangsúlyozzák, míg az angol megközelítés a funkcionális képességek szerepét hangsúlyozza. A német szakképzés modelljei a személyes és szociális kompetenciákat szakmai és a módszertani-tanulási kompetenciákkal egészítették ki.

Jéghegymodell

A Jéghegymodell szerint (Spencer–McClelland–Spencer 1994) a tudatos szinten az ismer-

reték, tudás; készségek, jártasságok; szociális szerepek, én-kép, személyiségvonások helyezkednek el, míg a motivációk kevésbé tudatos vagy tudattalan szintek, amelyek a legkevésbé alakíthatók. A legtudatosabbak, láthatóak és könnyen fejleszthetőek („vízszint felett”), míg a kevésbé tudatos vagy tudattalan jellemzők a víz alatt vannak és a jéghegy láthatatlan részei (2. táblázat).

2. táblázat. Jéghegymodell

	Tudatos szintek	Ismeretek, tudás: információk, fogalmak és elméletek birtoklása valamely szakterületről, munkaköréről.
		Jártasságok, készségek, képességek: valamilyen tevékenységre, teljesítményre való testi-lelki adottság (képesség), illetve tanult gyakorlat (készség), melyek magukban foglalják az analitikus és a konceptuális gondolkodást is.
		Szociális szerepek és értékek: amelyeket a személy fontosnak ítél (például a karrier vagy a siker).
		Énkép: identitás, amilyennek az egyén látja magát (pl. szakértőnek, vezetőnek). Az önbizalom alapvető hit abban, hogy valaki képes megbirkózni bizonytalan helyzetekkel is.
		Személyiségvonások: személyes fizikai és pszichikai jellemzők: reakcióidő, döntési képesség, önértékelés stb.
Kevésbé tudatos szintek	Motivációk: meghatározott irányokba terelik a magatartást. Szinte mindent befolyásolnak, amit teszünk. A teljesítmény által motivált ember kihívást jelentő célokat tűz maga elé, és felelősséget vállal a célok eléréséért.	

Forrás: Spencer–McClelland–Spencer jéghegy-modellje 1994

Tuning projekt

A folyamat alapvetően arra fókuszál, hogy hogyan lehet úgy felépíteni a tanrendet, hogy a hallgató az oktatóval való közös munka során valódi tanulási folyamaton menjen

keresztül. Az eredménycentrikus tanulást kell ösztönözni, a társadalmi igényeket és az elérhető tudást, az viszont, hogy mi is a ténylegesen megszerzett tudás, csak a hallgatók felsőoktatásból való kilepését követően derül ki. A Tuning projektben is megfogalmazódnak alapvető kompetenciák, de ezek mellett a különböző szakterületeken fontos szerepet játszó speciális kompetenciákat is vizsgálják (3. táblázat).

3. táblázat. A Tuning projektben háromféle általános kompetenciát különböztetnek meg

Instrumentális kompetenciák	kognitív, módszertani, technológiai és nyelvi képességek
Interperszonális kompetenciák	önkifejezés, együttműködés és más társas készségek
Rendszerszintű kompetenciák	kombináció képessége, részegész viszonyaira, az egész rendszert átalakító változtatásra vonatkozó képességek

Forrás: Tuning Educational Structures in Europe 2006

Azzal a céllal teszik ezt, hogy a különböző országokban, különböző intézmények által nyújtott képzési programok összehasonlíthatóvá váljanak (Kiss 2010).

Csak azok a kompetenciák mérhetőek, amelyek a képzések végén explicitkévé is válnak. Az, hogy a képzésen belül milyen szintek vannak, illetve a szintek közötti különbségek mit is jelentenek, azt a Tuning projektben a szintdeskriptorok jelzik. A deskriptorok célja a képzési szintek általános jellemzőinek megragadása az egész oktatási rendszert átfogva, megkülönböztetve az egyes szintek leírását az esetlegesen kialakuló, szinten belüli különbségek jellemzőitől.

Fontos továbbá, hogy a képzési programon belül különbséget kell tenni az egyes szintek között. Minden egyes szint más-más tudást, képességet, készséget vár el a hallgatótól (4. táblázat) (Birtalan 2008).

4. táblázat. Az első és második ciklus céljai

Első ciklus	Második ciklus
A hallgató eligazodik a tudományterület történetében, képes elhelyezni az adott tudományterületet tágabb kontextusban.	A hallgató jól átlát egy speciális területet a tudományterületen belül.
A hallgató képes koherensen kommunikálni a megszerzett tudást.	Tisztában van az új elméleti irányzatokkal, értelmezésekkel, módszerekkel és technikákkal.
A hallgató az új információkat és értelmezéseket helyes kontextusban kezeli.	A hallgató képes kritikusán követni és értelmezni az elmélet és a gyakorlat legújabb fejleményeit.
A hallgató érti a diszciplína struktúráját és a kapcsolódásokat az egyes részterületek között.	A hallgató az önálló kutatáshoz szükséges kompetenciákkal rendelkezik.
A hallgató érti és alkalmazni tudja a különböző módszereket.	A hallgató kutatási eredményeit képes interpretálni.
A hallgató képes precízen alkalmazni a tudományterület módszereit és technikáit.	A hallgató képes szakmailag hitelesen gondolkodni.
A hallgató érti a minőség szempontjait a tudományterülethez kapcsolódó kutatásokban.	A hallgatót eredetiség és kreativitás jellemzi a tudományterület felhasználásában.
A hallgató érti a tudományos elméletek követelményeit.	A hallgató rejtett szakértői kompetenciákkal rendelkezik.

Forrás: Tuning Educational Structures in Europe 2006

Henczi-Zöllei-modell

Henczi-Zöllei (2007) a kompetencia összetevőinek 5 szintjéről számol be. Az első három szint a viselkedésben, tanulásban nyilvánul meg, könnyen fejleszthető, látható és tudatos szint. A negyedik szintén fejleszthető, látható, tudatos, míg az ötödik nehezen fejleszthető, személyiségbe integrált, szituatív, dominánsan tudatos szint, amely befolyásolja az egyéni eredményességet és a vállalati hasznosságot (5. táblázat).

5. táblázat. Henczi-Zöllei-féle modell

Kognitív komponensek	átfogó konceptuális rendszerek és szakmaspecifikus ismeretrendszerek
Jártasság	know-how komponensek
Készség	know-how komponensek
Képesség	intellektuális, kommunikációs, cselekvési és szociális,
konstruktív elemek	érték, beállítódás, önértékelés, önismeret, társismeret, énkép, empátia, érzelmek, etikai sajátosságok, esztétikai igényesség stb.

Forrás: Henczi-Zöllei 2007

Forgács-féle modell

Forgács (2002) önkitöltős kérdőíves felméréssel négy kompetenciát azonosított: szakmai, módszertani, társas (szociális), személyi (6. táblázat).

6. táblázat. Forgács-féle modell

Szakmai kompetencia	képesség, ismeret, jártasság
Módszertani ismeret	kreatív gondolkodás
Társas (szociális)	együttműködés, kommunikációs készség
Személyi	jellemző tulajdonságokat tömöríti

Forrás: Forgács 2002

AHELO-program

A hallgatói kompetenciamérések közül érdemes kiemelni az OECD AHELO programját. A kísérleti kipróbálásban 17 ország vett részt (Abu Dhabi, Ausztrália, Belgium (Fl.), Canada (Ontario), Columbia, Egyiptom, Finnország, Olaszország, Japán, Korea, Kuvait, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Oroszország, Szlovákia és az Egyesült Államok három állama).

A három kiválasztott vizsgálandó terület: műszaki tudományok, közgazdaságtan és általános képességek. Az általános képességek a tanulási környezetre és annak fejlesztő hatásaira fókuszálnak.

A tanulási eredmények nemzetközi értékelése, mérése nem egyszerű feladat, figyelembe kell venni a sokszínűséget, ugyanakkor összehasonlíthatóvá kell tenni az eredményeket (Halász 2012).

A KOMPETENCIAMÉRÉS LEHETSÉGES FORMÁI

Ahhoz, hogy a hallgatói kompetenciákat mérni tudjunk, szükségünk van valamilyen osztályozási rendszerre, amely megkülönbözteti a jellegzetes formákat. Legalább négy dimenziót érdemes megkülönböztetnünk:

1. az egyik a mérés direkt vagy indirekt módját jelöli,
2. a másik a mérés időpontjára utal,
3. a harmadik a megkérdezett alanyokra,
4. a negyedik a felhasználás módjára.

Közvetett mérés során kérdőív segítségével a tudásukkal vagy képességeikkel kapcsolatos szubjektív véleményükre kérdeznék rá. Közvetlen mérés során a megkérdezettek standardizált tudásmérő vagy képességmérő tesztekkel oldanak meg. A mérésnek lehet célja egy-egy hallgató egyéni teljesítményének az értékelése, de az egyéni mérések összesítésével cél lehet egyes képzési programok értékelése is (7. táblázat) (Halász 2012).

7. táblázat. A hallgatói kompetenciamérés lehetséges formái

Mérés típusa	Mérés módszere
Közvetett	kérdőív
Közvetlen	tudásmérő, képességmérő tesztek

Forrás: Halász 2012

MÉRÉSI LEHETŐSÉGEK, MÓDSZEREK

Tudásmérő, képességmérő tesztek: CLA. A CLA-tesztek olyan képességek mérését célozzák, mint a kritikus gondolkodás, az analiti-

kus érvelés, a komplex problémamegoldás és az írásban történő kommunikáció képessége. A tesztfeladatok valós élethelyzetekre emlékeztetnek: a hallgatók ezeket megoldva részletesen bemutatott konkrét problémahelyzetekkel is szembesülnek, és ezek alapján kell ötleteket, javaslatokat megfogalmazniuk. A CLA tesztek az alapképzésbe belépő és onnan kilépő hallgatók töltik ki, azaz alkalmasak a hozzáadott érték becslésére is.

Kompetenciateszt: Ezek mérhetnek készségeket és tudást is. Elsősorban kognitív képességeket vizsgálnak (pl. szövegértés, lényeglátás, összefüggések felismerése, számolás, logikus gondolkodás) vagy személyiségjegyeket profiloznak (viselkedési jegyek, döntéshozatal, érzelmi érettség stb.).

Kérdőív: Egy adott kompetencia (elsősorban viselkedési) mérésére alkalmas módszer a kérdőív. Ilyenkor az egyén saját magát értékeli egy adott kompetencia tekintetében, míg mások (felettesek, beosztottak stb.) szintén ugyanazt a tesztet töltik ki az illetőre vonatkozóan, névtelenül. Érdekes a kapott eredmények eltéréseit és hasonlóságait feltárni. Ez a módszer többoldalú visszajelzést tesz lehetővé.

Interjú: Az alany a kérdésekre válaszolva ad képet saját képességeiről, adottságairól.

Szituációs gyakorlatok: A kérdezett egy „esetleírást” kap, amelyet meg kell oldania és értelmeznie kell (Halász 2012).

ÖSSZEZÉS

A technikai változások, a globalizálódó verseny és a még stratégiai emberi erőforrás menedzsment iránti igény a kompetenciák szerepének erősödéséhez vezetett.

A globalizálódó gazdaságban a versenyképesség és sikeresség (szellemi tőke hasznosítása a szervezeti célok elérése érdekében) kulcsa a tudás, mely a XXI. század szervezeteinek legfontosabb vagyontárgya, a hosszú távú siker

megalapozója. A kompetencia az egyén szellemi vagyona, olyan hatalomforrás, amely a kívánatos pozíciók elnyerését garantálja (Száraz et al. 2006).

A kompetenciaalapú oktatás lényege tehát az alkalmazható tudás kialakítása (Havas 2003). Párbeszéd létrehozása szükséges a felhasználói szférával, és rendszeres kapcsolat a gyakorlólhelyekkel. A tőlük kapott információk elemzése után a tananyagot szelektálják és súlyozzák. Új módszerek alkalmazásával a hallgatóknál fejleszthetők a szükséges jártasságok és készségek. Az is fontos, hogy tisztában legyenek meglévő képességeikkel, azok erős és gyenge pontjaival. A gyakorlati képzést szervezesebben kell beépíteni a tanulmányokba.

A legtöbb OECD-jelentés annak fontosságát hangsúlyozza, hogy segítsük a diákokat az olyan XXI. századi készségek elsajátításában, mint az önálló tanulás, a problémamegoldás, a csapatmunka vagy a kreatív gondolkodás. Ehhez egyrészt az alapkészségek elsajátítására, másrészt további készségek (például informatikai jártasság, nyelvtudás, érvelési készség, összefüggésekben való gondolkodás) állandó fejlesztésére van szükség.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a kompetenciamérés viszonylag új területnek számít a hazai felsőoktatásban számos megválaszolandó kérdéssel. A cikk felsőoktatási kompetenciamérés szakirodalmának, valamint a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák feltérképezését tűzi ki céljául.

IRODALOMJEGYZÉK

1. BAKOS FERENC (2006): *Idegen szavak és kifejezések*. Diákszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest
2. BIRTALAN ILONA LILLÁNA (2008): A Tuning projekt. Oktatási struktúrák Európában. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 105–109.
3. EU (2006): Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 962, L394/10–18. Forrás: <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (Letöltve: 2019. május 12.)
4. EU (2008): Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01). Forrás: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN) (Letöltve: 2019. május 23.)
5. FORGACS, J. P. – WILLIAMS, K. D. (eds., 2002): *The social self: Individual, interpersonal and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press, p. 424.
6. HALÁSZ GÁBOR (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.), *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 7–13.
7. HALÁSZ GÁBOR (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*, 3. sz. 401–422.
8. HAVAS PÉTER (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 9. sz. 3–13.
9. HENCZI LAJOS – ZÖLLEI KATALIN (2007): *Kompetencia-menedzsment*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt, Budapest
10. GONZÁLEZ, J. – WAGENAAR, R. (2006): *Tuning Educational Structures in Europe*. Universities contribution to the Bologna Process. Source: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf (Download: 2019. május 23.)
11. KISS PASZKÁL (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss Paszkál (szerk.), *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 15–24.
12. KLEIN S. – BENJAMIN R. – SHAVELSON R. – BOLUS R. (2010): Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés (CLA). Tények és hiedelmek. In: Kiss Paszkál (szerk.), *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 73–92.
13. NAGY JÓZSEF (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
14. NUSCHE, D. (2008): *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices*. OECD Education Working Paper No. 15.

15. SPENCER, L. M. – McCLELLAND, D. C. – SPENCER, S. M. (1994): *Competency Assessment Methods, History and State of the Art*. Boston: Hay/McBer Research Press
16. SZÁRAZ PÉTER – HALÁSZ GÁBOR – HAVAS PÉTER – FALUS IVÁN – VARGA ATTILA – PÁLA KÁROLY – HORVÁTH ZSUZSANNA (2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
17. TÓT ÉVA (2015): *A felsőoktatási képzési követelmények újrafogalmazása. Segédlet a tanulási eredmények írásához*. Oktatási Hivatal, Budapest